

El profesor en Formación y el Proceso de Planificación de Aula

The Pre-Service Teacher and the Classroom Planning Process

Myriam Díaz-Yáñez, Gerardo Sánchez-Sánchez¹

¹Universidad Católica del Maule. Chile

RESUMEN: *El objetivo de la investigación es describir cómo los docentes en formación inicial de universidad regional enfrentados a su proceso de práctica profesional resuelven/desarrollan la planificación de aula. Desde un abordaje metodológico cualitativo (Flick, 2007), el diseño de investigación se realizó a través de un análisis documental de 51 planificaciones o diseño de clase de profesionales en formación primaria, acompañado del correspondiente análisis de contenido.*

Los resultados dan cuenta de una concepción del trabajo docente anclada preferentemente a parámetros de racionalidad técnica, lo cual queda reflejado en una planificación centrada en la estructura, y que desatiende aspectos relevantes de un proceso de enseñanza – aprendizaje con centralidad en el estudiante, sus necesidades e intereses. Si bien es cierto, se observan avances en esa dirección, la práctica generalizada no logra despegar de la preocupación por la estructura. Lo novedoso de los resultados es la constatación de un profesor en formación que resuelve uno de los requerimientos del trabajo docente como es la planificación, desde proyectores conceptuales todavía incipientes que no logran sintonizar con las complejidades de la práctica.

Palabras clave: *Planificación, práctica, docentes, Chile*

ABSTRACT: *The aim of the research is to describe how the pre-service teachers from a regional university, facing their professional practicum process, solve or develop*

Email: mdiaz@ucm.cl

Recibido: 25/04/2019 Aceptado: 12/11/2019

Doi: 10.18004/riics.2020.junio.31-55

ISSN (Impresa) 2225-5117. ISSN (En Línea) 2226-4000.

Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.
Vol. 16 n° 1, junio, 2020.pág. 31-55



Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

their lesson planning. From a qualitative point of view (Flick, 2007), the research design was made through a documental analysis of 51 lesson plans prepared by elementary pre-service teachers. Also, the corresponding analysis of content y presented.

The results show a conception of the teaching work mainly stuck to parameters of technical rationality, which is represented in a structure-centered lesson planning, which does not care for relevant aspects of the teaching-learning process centered in the student, his needs and interests. However, it is possible to observe some improvements in this field, the general practice is not able to move away from the structure. Nevertheless, the results verify a pre-service teacher who is capable to solve one of the requirements of the teaching work, that is to say, the lesson planning, from still incipient foreseen conceptual points of view, which do not tune to the complexities of the teaching practice.

Keywords: Lesson planning, practice, teachers.

INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente en Chile, ha impuesto a las instituciones formadoras de profesores una serie de desafíos. Para la concreción de dichos desafíos, el Ministerio de Educación, ha elaborado una serie de documentos orientadores de la formación y el desempeño docente.

Uno de ellos fue el Marco para la Buena Enseñanza (de ahora en adelante MBE), que en el año 2003 entregó orientaciones sobre lo que tiene que saber, saber hacer un profesor y evaluar su desempeño. En este contexto, el MBE, establece 4 dominios, cada uno de ellos orientado al quehacer docente, desde la planificación del proceso de enseñanza, la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la etapa de intervención en el aula y de manera relevante las responsabilidades profesionales de todo docente.

Otro de los instrumentos orientadores de la formación inicial docente en Chile, desde el año 2011, lo constituyen los Estándares para Egresados de Pedagogía Básica. Dichos estándares de desempeño, precisan una serie de desempeños disciplinarios y pedagógicos esperables de todo egresado de pedagogía. Estos estándares resultan necesarios para que el Estado y las Instituciones formadoras, dispongan de las herramientas que le permitan garantizar que los profesores y las instituciones educadoras están desarrollando su función de manera adecuada. Desde la perspectiva de Ferrer (2006) los estándares en educación han ido cobrando relevancia principalmente pensando en mejorar la equidad y calidad:

El movimiento de estándares en educación se inscribe en un contexto internacional de reformas educativas centradas en la calidad y la equidad en el acceso de todos los estudiantes al conocimiento formal –y socialmente relevante– a través de la educación escolar. Este movimiento contrasta con acciones de reforma anteriores que pusieron mayor énfasis en garantizar el acceso universal a la escolaridad y en proveer diferentes insumos materiales y recursos profesionales, de manera relativamente intuitiva, para el logro de metas educacionales no del todo bien definidas (p.7).

Los estándares, indican todo aquello que el profesor debe saber y saber hacer para desempeñarse satisfactoriamente en los distintos roles y escenarios implicados en el ejercicio de la docencia. Se refieren al núcleo esencial de conocimientos disciplinarios y pedagógicos con que se espera cuenten los profesionales de la educación una vez que han finalizado su formación inicial, precisando las metas mínimas comunes que debe lograr un egresado de pedagogía. En síntesis, señalan un qué y un cuánto (medida) (MINEDUC, 2011).

En ese contexto, la presente investigación intenta dar cuenta de la manera en que un grupo de profesores en formación de educación básica están resolviendo

en el espacio del aula, los estándares pedagógicos asociados a la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

En palabras de Gimeno (1999), la práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto que en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos.

Lo primero que debemos plantearnos a la hora de hablar sobre la formación práctica de los docentes es saber qué es y qué implica formar al docente en y para la práctica profesional. Los futuros profesores deben adquirir, durante su etapa de formación, los conocimientos y capacidades profesionales que les permitan afrontar adecuadamente los problemas prácticos que se les pueden presentar en su futura actividad profesional y les facilite la toma de decisiones de forma racional. Para formar a un profesional con este perfil es necesaria una formación inicial del profesor como “un profesional cuyo conocimiento y capacidades le posibilite seleccionar, organizar y elaborar la información que le permita ir evolucionando en la planificación y desarrollo de su labor profesional como docente” (Azcárate, 1997, p.107).

La práctica en la formación no se relaciona sólo con el contexto en que los futuros docentes desarrollarán su trabajo, sino también con la necesidad de que, a través del contacto con la realidad de la enseñanza y con los centros educativos, comiencen a construir y a desarrollar su pensamiento práctico, el cual será en el futuro el encargado de orientar y dirigir tanto la interpretación de la realidad como la intervención educativa.

El conocimiento que se le proporciona al alumno durante su formación debe servirle para entender la realidad y para orientar su práctica, por lo que siempre debe hacerse referencia a ella y permitirle análisis y reflexiones sobre la misma.

En el proceso de aprender a enseñar, como afirman Tallaferro y Dilia (2006) van confluyendo experiencias, conocimientos y situaciones que se producen en contextos diferentes, pero todos igual de válidos, desde la Universidad hasta los centros escolares donde los alumnos realizan las prácticas, por tanto, es necesaria la colaboración de ambos contextos para que los estudiantes y sus profesores aprendan continuamente, investiguen y construyan el conocimiento sobre la enseñanza.

En este sentido, Feiman Nemser (2001) consideran que los profesores en formación enfrentan dos tareas: enseñar y aprender a enseñar. En esa perspectiva, uno de los objetivos de cualquier buen profesional consiste en ser cada vez más competente en su oficio. Esta mejora profesional generalmente se consigue mediante el conocimiento y la experiencia: el conocimiento de las variables que intervienen en la práctica y la experiencia para dominarlas.

Probablemente la mejora de nuestra actividad profesional, pasa por el análisis de lo que hacemos, de nuestra práctica y de los instrumentos curriculares para desarrollarla.

La actuación pedagógica tiene un antes y un después que constituyen las piezas consustanciales en toda práctica educativa. La planificación y la evaluación de los procesos educativos son una parte inseparable de la actuación docente, ya que finalmente lo que sucede en el aula, no puede entenderse al margen de un análisis que considere las intenciones y propuesta definida en la planificación.

La planificación, constituye un “conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado (Zabala, 2000, p.16)

Planificar es una tarea fundamental en la práctica docente, pues permite

unir una teoría pedagógica determinada con la práctica. Es lo que posibilita pensar de manera coherente la secuencia de aprendizajes que se quiere lograr con los estudiantes.

La importancia para el docente radica en la anticipación de posibles escenarios para el desarrollo de procesos de aprendizaje efectivos y ajustables a las necesidades de los alumnos/alumnas. Requiere elaborar una carta de navegación para el despliegue del aprendizaje en acciones efectivas, con sentido para los estudiantes y unidas entre sí evitando, de este modo, experiencias aisladas. La clave es entender la planificación de aula como un “modelo previo” que permite pensar en la práctica docente a fin de mejorarla, todo cuanto sea necesario, en función de promover la progresión de los aprendizajes definidos en los programas de estudio. Implica tomar decisiones respecto de ¿qué es lo que aprenderán?, ¿para qué se hará y cómo se pueden lograr de la mejor manera los aprendizajes de los estudiantes?

Para el Ministerio de Educación, la planificación de las experiencias de aprendizaje es un elemento fundamental en el esfuerzo por promover y garantizar los aprendizajes de las y los estudiantes. Permite maximizar el uso del tiempo y definir los procesos y recursos necesarios para que las alumnas y los alumnos logren dichos aprendizajes, así como definir la mejor forma para evidenciar los logros correspondientes.

Al planificar para un curso determinado, se recomienda considerar los siguientes aspectos: la diversidad de intereses, niveles y ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes de un mismo curso; el tiempo real con que se cuenta, de manera de optimizar el recurso temporal disponible; las prácticas pedagógicas, propias o de otros, que –en contextos similares– han dado resultados satisfactorios; los recursos disponibles para el aprendizaje de la asignatura.

Podemos concluir que la práctica de aula, supone desarrollar actividades

vinculadas a pensar, seleccionar, decidir, interactuar, manejar y evaluar, las cuales pueden ser movilizadas en los llamados momentos del aula.

Momento de inicio

Es un momento especialmente destinado a rescatar e identificar los aprendizajes y experiencias previas relacionadas con el tema, tópico o aprendizaje que se espera lograr en esa clase. Es necesario, igualmente, dar a conocer el sentido e importancia del aprendizaje propuesto, la relación con otros aprendizajes ya sea de la misma asignatura o de otras y, explicitar cómo se van a evaluar; es clave que desde el inicio del proceso los estudiantes tengan claridad cómo serán evaluados y cuáles son los contenidos y aprendizajes principales que incluirá la evaluación.

Momento de desarrollo

Es el momento más intenso de la clase, caracterizado por una fuerte interacción entre el profesor y los alumnos, de éstos entre sí y con los materiales de enseñanza y, encaminado a desarrollar y poner en práctica las habilidades cognitivas y específicas de la disciplina.

Las acciones (actividades) que se desarrollen en este momento deben dar oportunidad para que los alumnos pongan en práctica, ensayen, elaboren, construyan y/ o se apropien del aprendizaje y contenidos de la clase. A través de estas acciones se deberán crear situaciones que desafíen a los alumnos a poner en juego sus habilidades cognitivas y sociales. Debe ser un momento de trabajo de los alumnos donde el docente guía, supervisa, ordena, aclara, asesora o acompaña, utilizando materiales y guías claras y autosuficientes; la o las tarea(s) a realizar deben ser precisas. La evaluación formativa es central en este momento para ayudar en los aprendizajes.

Momento de cierre

El Momento de Cierre de la clase no está incorporado en la cultura y es un momento clave desde la perspectiva de asegurar y/o afianzar los aprendizajes. De allí lo importante de considerar en el Diseño de Clase, un momento específico que contemple el uso de algún recurso estratégico y de materiales. Puede ser éste un Momento en que los estudiantes que estuvieron más comprometidos con la clase afiancen sus aprendizajes; los que quedaron con algún cabo suelto o alguna parte sin comprender, pueden completar y aclarar los puntos que estaban más oscuros; y, por último, quienes estuvieron más distraídos tienen la oportunidad de mirar en forma sintética o sinóptica los contenidos y aprendizajes centrales de la clase.

Es posible constatar que la acción educativa tiene tres momentos didácticos para cumplir con su propósito: planeación, desarrollo o realización y evaluación. En el momento de planeación el profesor evalúa los contenidos a desarrollar y el contexto, busca la mejor manera para alcanzar los objetivos propuestos, mediante las actividades de enseñanza-aprendizaje, los recursos y materiales didácticos y la evaluación.

La ejecución es el momento subsecuente a la planeación, el desarrollo de la clase es la puesta en marcha del plan, el desarrollo o realización del mismo.

Por último, el profesor realiza la valoración de su desempeño lo que le permitirá verificar si logró los objetivos, los aciertos y errores para tomar decisiones apropiadas sobre el curso a tomar, el momento de evaluación.

De acuerdo con lo planteado anteriormente, el propósito principal de este momento es fijar los aprendizajes. Junto con ello, se puede aprovechar la instancia para precisar las ideas o puntos centrales del trabajo realizado; revisar el conjunto del proceso y destacar las partes y/o aspectos importantes; establecer las bases de la continuidad de los aprendizajes y los pasos a seguir; reforzar aquellos aprendizajes que el docente considera claves; aclarar dudas y/o ampliar la

información y, también para valorar, estimular e incentivar a los estudiantes destacando los aspectos positivos del trabajo realizado.

En el escenario actual, la complejidad de los procesos educativos hace que difícilmente se pueda prever con antelación que sucederá en el aula. Ahora bien, este mismo inconveniente es el que aconseja que el profesorado cuente con el mayor número de medios y estrategias para poder atender a las diferentes demandas que aparecerán en el transcurso del proceso de enseñanza/aprendizaje. Este hecho recomienda dos actuaciones aparentemente contradictorias: por un lado, poder contar con una propuesta de intervención suficientemente elaborada; y por el otro, simultáneamente, con una aplicación sumamente plástica y libre de rigideces” (Zabala, 2000, p.95).

Se trata de entender que la aplicación nunca puede ser el resultado de la improvisación, ya que la misma dinámica del aula y la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje obligan a disponer previamente un abanico amplio de posibilidades que deben estar consideradas a nivel de planificación con la intención de ayudar a resolver los diferentes problemas que plantea la práctica educativa.

Es imprescindible prever propuestas de actividades articuladas y situaciones que favorezcan diferentes formas de relacionarse e interactuar. Ello implica que la planificación tiene que ser lo suficientemente diversificada para incluir actividades y momentos de observación del proceso que realizan los alumnos.

Enfrentado a los requerimientos del aula y las demandas planteadas por el currículum, el profesor requiere de una planificación que implica un esquema de trabajo realizado con anterioridad al comienzo del curso. El proceso de planificación precisa un cuidadoso análisis y la toma en consideración de los principios didácticos necesarios para su aplicación eficaz. Programar en forma anticipada facilita la reflexión acerca del para qué, el que y el cómo enseñar y

evaluar para desde ahí concretar sus finalidades. Los componentes básicos de la programación de la enseñanza son:

La definición de los propósitos educativos y de los objetivos de aprendizaje buscados;

La organización y secuencia de los contenidos;

La organización metodológica;

Las actividades de aprendizaje y las tareas que se propone a los alumnos, atendiendo a su secuencia y distribución en el tiempo; y

La selección de los materiales y los recursos (Davini, 2015, p.85).

En consecuencia, toda programación hace referencia a la disposición y ordenación detallada de las operaciones que se precisa llevar a cabo para conseguir determinados objetivos.

Desde el punto de vista de sus componentes, el primer paso a dar en toda programación consiste en seleccionar los objetivos propios de cada área y nivel. Para ello es necesario conocer bien las necesidades y posibilidades de los alumnos a quienes va dirigida la enseñanza, pues en última instancia son ellos los que deben alcanzar esos objetivos. Seguidamente es preciso determinar el dispositivo de actividades, entendidas como acciones de diversa naturaleza desarrolladas por los estudiantes para favorecer su aprendizaje. Finalmente procede determinar el sistema de evaluación que consideremos más eficaz para poder valorar los resultados alcanzados, es decir, para comprobar con la mayor fiabilidad en qué medida se han alcanzado los objetivos propuestos, con el fin de continuar por el camino emprendido o, por el contrario, efectuar las oportunas rectificaciones.

Así mismo, han de tenerse en cuenta los momentos o tiempos previstos para el cumplimiento de las diversas operaciones de la programación, y también las técnicas y situaciones de aprendizaje que conllevan.

En definitiva, cuanto más compleja resulta la realización de una obra, más

necesario es programarlas con precisión. Si todo proceso complejo exige su estructuración o planificación racional, tendremos que entender que en el campo educativo no podemos confiar todo a la improvisación o a la intuición.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de corte cualitativa. Para Flick (2007), “la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (p.27)

El diseño de investigación se realizó a través de un análisis documental, que constó de 51 planificaciones o diseño de clase de profesionales en formación de la escuela de Pedagogía Básica. Estas planificaciones fueron recogidas durante el proceso de práctica profesional del IX semestre de su formación.

El procedimiento seguido, fue mediante el análisis de contenido que, para Álvarez-Gayou (2009) constituye “una manera de análisis de cualquier forma de comunicación humana, especialmente la emitida por los medios masivos y personajes populares” (p.163). Este procedimiento se realizó determinando las ideas claves y descriptores, para luego, realizar un resumen analítico que permite recoger la mayor cantidad de información, tanto, cuantitativa o cualitativa, o ambas, contenidas en un documento que se utilizan para describir. Posteriormente se procedió a clasificar las categorías. El procedimiento seguido fue mediante la recopilación de las planificaciones, posteriormente se procedió a organizar la información, seguidamente se realizó una lectura general de todos los documentos, luego se codificaron las ideas temáticas y se realizó un levantamiento de categorías levantadas a partir de la teoría.

Por otra parte, se decidió llevar a cabo un análisis de frecuencia de los diferentes indicadores propuestos en la tabla sobre los momentos de la clase, con la intención de facilitar la comprensión de los datos.

La población objetivo estuvo conformada por 51 estudiantes del IX semestre de la Escuela de Pedagogía Básica, que se encontraban realizando su práctica profesional en establecimientos educacionales de dependencia municipal y particular subvencionada, en localidades urbanas y rurales.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En la acción educativa diseñada por el profesional en formación se visualizan tareas asociadas a los tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.

Inicio

Tabla 1. Inicio de la clase

Acciones	Indicadores	f (Si)	%	f (No)	%
Presentación de objetivos	1.1 Señala el objetivo de la clase	45	93.7	3	6.3
	1.2 Explicita mecanismo para verificar comprensión del objetivo propuesto.	0	00	48	100
Motivación	2.1 Presenta actividad de motivación	36	75	11	25
	2.2 Tipo de actividad Visual	24	50.0		
	Auditiva	22	45.8		
	Kinésica	2	4.2		
Activación de conocimientos previos	3.1 Propone actividad de conocimientos previos.	33	68.7	15	31.3
	3.2 Tipo de activación: Pasiva	32	66.6		
	Activa	16	33.3		
	3.3 Articula con la clase anterior.	6	12.5	42	87.5
Definición normas de convivencia	4.1 Señala normas de convivencia	39	81.2	9	8.8
	4.2 Explicita mecanismo para participar en clase.	28	58.3	20	41.7

Fuente. Elaboración propia

Luego de haber realizado el análisis documental de las planificaciones de los profesionales en formación, las categorías de análisis que emergen en el proceso de inicio de la clase, lo constituyen: Presentación de objetivos, Motivación, Activación de conocimientos previos y Normas de convivencia.

La presentación de los objetivos, que en las Bases Curriculares de

Educación Básica (2011) se definen como aprendizajes que: “refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que buscan favorecer el desarrollo integral de los estudiantes” (P13). A este respecto, el Marco para la Buena Enseñanza establece como desempeño esperable que el docente comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje. Al respecto, el 93,7% de los profesionales en formación da a conocer el objetivo al inicio de la clase. El MBE, establece que el profesor debe dar a conocer el objetivo de la clase, así como también la forma en que los estudiantes serán evaluados. Esta sola acción permite que el estudiante pueda tener una mejor comprensión del proceso de aprendizaje que emprenderá, a saber, según lo evidencian las planificaciones de aula: “Los alumnos reciben motivación de la clase, mediante un video de cocinero conocido en la televisión”; “Se da a conocer el objetivo de la clase y el OAT” (P1); “Deducen el objetivo de la clase en base a imágenes” (P2); “Conocen objetivo de la clase de forma oral y escrito(P8).

Sin embargo, un 100% de los profesionales en formación no explicita mecanismos para verificar comprensión del objetivo propuesto, lo que revela que se cumple con informar o presentar el objetivo, pero no se monitorea la forma en que los alumnos de primaria lo van comprendiendo e internalizando, lo que debería permitir verificar el cumplimiento del objetivo propuesto.

Una segunda categoría resulta en el momento de inicio es la motivación. En este sentido, si bien es cierto, las actividades de motivación aparecen fuertemente al inicio de la clase, estas deben ser permanentes durante todo el transcurso de la misma. A este respecto, es importante constatar que la investigación internacional vinculada con el aprendizaje de los estudiantes identifica como uno de los factores clave el clima de aula, el compromiso del docente, las estrategias didácticas, la preparación y la organización de las lecciones, la gestión del tiempo, la atención a la diversidad, la evaluación y seguimiento, y las expectativas (Murillo, F., Hernández, R., y Martínez, C., 2016, p. 56). Todo ello redundando finalmente en la motivación del estudiantado. El análisis de las planificaciones de aula, muestra

que el 75% de los profesionales en formación contempla en su planificación actividades de motivación. Pero dentro de ellas las actividades que más proponen los profesionales en formación con un 50% de presencia son las del tipo visuales, a saber: “Ven la introducción de un video que presentan los signos de interrogación y exclamación” (P10); mientras que en un 45,8% de los diseños de aula se explicitan actividades de motivación de naturaleza auditivas, a saber: “escuchan una serie de adjetivos y luego adivinan a que sustantivo corresponde” (P5).

Sólo un 4,2% contempla actividades de tipo kinestésicas, a saber: “los alumnos observan unas láminas que el docente tiene en la pizarra, con ellas los alumnos deberán crear un mapa conceptual en la pizarra, para esto deberán levantarse de sus puestos, ir a la pizarra para su confección” (P3). Esta situación es preocupante, ya que todos los estilos de aprendizaje de los estudiantes deben ser atendidos.

Una tercera categoría abordada en la etapa de inicio de la clase la constituyen la activación de conocimientos previos de los estudiantes, Ausubel, plantea que (...) “el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización” (1983, p.1). A este respecto, el 68.7% de los profesionales en formación en sus diseños de aula, propone actividades de conocimientos previos.

Asimismo, el 66.6% de los profesionales en formación realiza una activación de conocimientos previos pasiva, a saber: “La profesora pasa a los estudiantes figuras en 2D de madera para que los estudiantes las manipulen y las reconozcan a través del tacto y la vista” (P1). Por otra parte, las preguntas de activación de conocimiento previos resultan bastante frecuente: “responden a las siguientes preguntas: - ¿Saben lo que es un sinónimo? - ¿Y un antónimo? - ¿Pueden dar ejemplo de sinónimos y antónimos? (P2). “Recuerdan lo visto en la clase anterior,

mediante preguntas como: ¿Qué es una leyenda?, ¿cómo se transmite una leyenda?, ¿Cuál es el propósito de esta? (P3)”. “Conocen que son las leyendas? ¿Conocen alguna leyenda?, ¿Que saben de ella?, etc.(P7)

El 33,3% de los profesionales en formación realiza una activación de conocimientos previos mediante una estrategia activa, a saber: “Se reúnen en grupo y resuelven el problema presentado” (P?). Este aspecto es importante a considerar y atender, ya que se mantiene la estructura pasiva de la clase tradicional en la gran mayoría de los casos.

Por otra parte, y como una forma de que el estudiante comprenda la importancia de que el aprendizaje es recursivo y no lineal, se propone una articulación con los contenidos tratados en la clase anterior, a este respecto, sólo el 12,5% de los profesionales en formación declara realizar esta articulación, a saber: “Se realiza diálogo pedagógico acerca de las letras que los estudiantes conocen y cuales con sus sonidos” (P6). “Se recuerdan los sustantivos tratados la clase anterior” (P3)

Una cuarta categoría que surge del análisis de las planificaciones de los profesionales en formación son las normas de convivencia, que para el Ministerio de Educación de Chile (2016) ha constituido un elemento esencial en la formación ciudadana, para ello se propone “(...) incorporar progresivamente acciones que tiendan a la transformación de la vida escolar, especialmente en la interacción de los actores de la comunidad escolar” (P 19). A este respecto, el 81.2% de los profesionales en formación señala normas de convivencia en sus planificaciones, a saber: “Recuerdan las normas de convivencia” (P2); “Recuerdan normas de convivencia que serán primordiales para el correcto funcionamiento de la clase” (P5); “Consensuan las reglas de la clase y la actitud que deben tener” (P6)

Asimismo, el 58.3% de los profesionales en formación explicita mecanismo para participar en clase, lo que resulta insuficiente en el entendido que la

formación ciudadana debe preparar a los estudiantes para interactuar con responsabilidad en la sociedad.

Desarrollo

Tabla 2. Desarrollo de la clase

Acciones	Indicadores	f (Si)	%	f (No)	%
1. Descripción actividades del estudiante	1.1 Describe actividad a realizar por los estudiantes	47	97.1	1	2.9
	1.2 Propone actividades en función de los tres estilos de aprendizaje	20	41.6	28	58.4
2. Descripción estrategia didáctica	2.1 Describe la estrategia a utilizar	40	83.3	8	16.7
	2.2 Monitoreo del trabajo desarrollado por el estudiante	13	27.1	35	72.9
	2.3 Asigna tiempos para cada una de las actividades propuestas	1	2.1	47	97.9

Fuente. Elaboración propia

El desarrollo constituye el segundo momento de una clase y la etapa en la cual se invierte la mayor cantidad de energías y tiempo, a partir de una serie de decisiones que se toman en la planificación, teniendo en consideración una actuación docente flexible para la adaptación a las necesidades de los alumnos. Se traduce en un conjunto de actividades que involucran acciones del docente y del estudiante, alineadas al objetivo de clase que se pretende alcanzar. Dada la centralidad en el aprendizaje, se espera que durante esta etapa se evidencie la participación activa de los alumnos en el desarrollo de las actividades diseñadas por el docente.

La revisión de las planificaciones elaboradas por los profesores en formación pone en evidencia la presencia de dos categorías: las explicitaciones de acciones vinculadas a las actividades a desarrollar por los estudiantes y la descripción de la estrategia didáctica.

En relación a la descripción de las acciones vinculadas a las actividades a desarrollar por los estudiantes, el 97% de estos profesores contemplan definiciones

en lo referido a la actividad puntual que se espera lleve a cabo el alumno para el logro con el objetivo de clase declarado. Las actividades que se contemplan se presentan como un listado de acciones a desarrollar por todos los estudiantes. A saber: “Los estudiantes escucharán un breve cuento, relatado por la profesora en formación. A través de este texto ellos podrán identificar que la letra H no suena a diferencia de las otras consonantes / Los estudiantes reciben fichas con imágenes y palabras, con ellas tendrán que armar una palabra (Ej. Ha- da) y luego ubicar la imagen correspondiente. / Desarrollan guía de actividades para reforzar la escritura de la letra” (P6); “Visualizan algunos comics de condorito, se asignan personajes y leen las viñetas/ Conocen los elementos del comic: (viñeta, globos, Onomatopeyas,) / Reciben guía de trabajo” (P5); “Copian en sus cuadernos y desarrollan actividades 15, 16, 17 y 18 del texto escolar” (P10) y “Leen cuento entregado por el profesor y responden preguntas referidas a información explícita e implícita” (P12).

Sin embargo, el porcentaje disminuye al momento de asegurar que dichas actividades respondan a los estilos de aprendizajes de los alumnos, con un 58% de las planificaciones que no lo logra en contraste al 42% que si logra intencionar y hacer explícito. Es posible observar una tendencia a las actividades centradas en el estilo visual, tal cual lo reflejan los siguientes textos: “Observan video y comentan lo observado” (P9); “Observan las palabras escritas en la pizarra para la elaboración de oraciones (P8); “Observan video de matemáticas para comprender la diferencia entre circulo y circunferencia” (P9).

En cuanto a la descripción de la estrategia didáctica de las clases, el 83% de las planificaciones analizadas logra explicitar y, por tanto, describir la estrategia de enseñanza a utilizar. Entre las opciones declaradas en los planes de clases, figuran: “Se dan a conocer los momentos de la clase. Se les indica que conocerán algunas características de las figuras en 2D y como realizar secuencias con patrones que incluyan éstas figuras. Luego de esto trabajarán en equipos por

estaciones, asegurando que cada grupo realice las actividades propuestas. La profesora indica que ante cualquier duda la soliciten y al finalizar la clase mostrarán algunas de las actividades frente a sus compañeros” (P1; “Escuchan la metodología de la clase y plantean sus inquietudes” (P4); y “Se dan a conocer las normas de trabajo para el desarrollo de la clase” (P10)

Por otra parte, solo el 27% de los diseños explicita acciones vinculadas a la realización de monitoreo y regulación del proceso de aprendizaje, en comparación al 73% donde no es posible evidenciar acciones en esta dirección.

En relación al monitoreo se contempla: “El proceso es monitoreado constantemente por la profesora. Se les recuerda que deben mantener su espacio limpio y ordenado al igual que su trabajo” (P1); “El profesor supervisa el progreso de los grupos de trabajo” (P3); “El profesor recorre los grupos de trabajo atendiendo consultadas” (P10).

Finalmente, no se visualiza en estos planes de aula la asignación de tiempos que aseguren la regulación del tiempo en relación a las actividades diseñadas. De hecho, el 98% de las planificaciones no contempla acciones en este sentido.

En esta etapa de las clases planificadas, los profesores no explicitan con claridad acciones tendientes a asegurar el mantenimiento de normas consistentes de convivencia en el aula, las que quedan reducidas al momento de inicio; tampoco la utilización de estrategias de enseñanza desafiantes para los alumnos, aunque si se observa una intención orientada a favorecer su significatividad; la rigurosidad conceptual del contenido tampoco es posible pesquisarlo, aunque sí en las actividades emerge la intención de hacerlas comprensibles para los alumnos.

Desde el punto de vista del Marco para la Buena Enseñanza, el análisis de las planificaciones pone en evidencia la fragilidad para atender el criterio C.2 Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes, específicamente en lo referido a los descriptores “Estructura las

situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes”, “define variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido” y “Propone actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a los estudiantes y entrega tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos”. Situación similar ocurre con el criterio C.5: Promueve el desarrollo del pensamiento, donde no se evidencia con suficiente claridad el descriptor “Incentiva a los estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores” y “Orienta a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores”.

En consecuencia, no es posible visualizar diseños de aula que se transformen en verdaderas oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes. Especialmente traducidas en la organización de situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la autonomía de los aprendizajes.

Cierre

Tabla 3. Cierre de la clase

Acciones	Indicadores	f	%	f	%
		(Sí)		(No)	
1. Sistematización de lo aprendido y verificación del aprendizaje	1.1 Verifica el logro de aprendizaje de sus estudiantes	42	87.5	6	12.5
	1.2 Realiza una metacognición (tipo de preguntas)	31	64.5	17	35.6
	1.3 Describe la proyección del aprendizaje (utilidad)	6	12.5	42	87.5

Fuente. Elaboración propia

La evidencia empírica señala que esta tercera fase o etapa es la más abandonada dentro del desarrollo didáctico y, por tanto, se tiende a desatender la

gran importancia que tiene para los procesos de aprendizajes. El cierre está llamado a brindar una instancia en la cual se invita a los alumnos a efectuar una metacognición de lo vivido en la clase, es decir, a que tomen conciencia de sus progresos, de sus nuevos aprendizajes, puedan extraer conclusiones, evaluando los aprendizajes y propiciando su generalización, transferencia y proyección de los aprendizajes.

Las planificaciones analizadas permiten visualizar con distinta intensidad acciones vinculadas a la verificación de lo aprendido, el uso de preguntas orientadas a la metacognición y la descripción de la utilidad de lo aprendido.

Más específicamente, en cuanto a “verificar el logro de aprendizajes de sus estudiantes”, el 88% de las planificaciones lo considera con expresiones del tipo: “Preguntas del tipo: ¿Para qué sirven los sinónimos y los antónimos?, ¿Es importante conocerlos? ¿Por qué?, ¿Cómo se dieron cuenta que es un sinónimo y qué es un antónimo?, ¿Qué dificultad encontraron para hacer la diferencia entre sinónimo y antónimo?” (P2); “Finalmente los grupos de trabajo presentan sus maquetas y explican lo que han querido representar” (P3); “Escuchan retroalimentación de lo que es un poema y su estructura. Responden preguntas del tipo: ¿Cuál es el propósito del poema?, ¿Qué diferencia hay entre la estrofa y el verso?, ¿Qué eran las rimas?, ¿Qué es lo que les creó mayor dificultad durante la clase?, ¿Cuándo no supieron resolver algo, como lo solucionaron?” (P7); “Realizan juego de “encontrar el tesoro” el cual consiste en que una alumna representante del equipo buscará el tesoro escondido en la sala y otra estudiante del mismo equipo le dará indicaciones (norte, sur, este, oeste) para que su compañera encuentre el tesoro” (P9)

En ese sentido, el uso de preguntas utilizadas en el cierre es posible rastrear en el 65% de las planificaciones, sin embargo, en el 35% restante no se definen.

Respecto a las preguntas, tiende a predominar el uso de preguntas de

comprobación, las cuales recogen información sobre lo aprendido por los estudiantes, con la intención de corregir errores, pues lo que se está verificando es si el estudiante captó el contenido nuevo, sirviendo en muchos de los casos para trazarse el propósito de la próxima clase (aprendizaje de contenidos). Coherente con ellos se advierte el empleo de Preguntas sobre el conocimiento, específicamente del tipo: ¿Qué conozco del tema?, ¿Conozco el significado de...? ¿Cuánto aprendí sobre esto?

Sin embargo, la información que se explicita en el momento de cierre de este conjunto de planificaciones no permite concluir la utilización con clara intencionalidad de preguntas dirigidas al proceso (¿Qué pasos debo seguir para...?, ¿En qué partes requeriré más tiempo?, ¿Qué estrategias has usado para resolverlo?, ¿Qué dificultades has encontrado? Y ¿Cómo las has resuelto?), de preguntas abiertas, para fomentar el pensamiento divergente, de preguntas para estimular la reflexión y controlar la impulsividad o preguntas que favorezcan el desarrollo de actitudes aun cuando dentro de los objetivos se contempla lo transversal (¿En qué soy sistemático?, ¿Cuánto interés tengo en la tarea?, ¿Dedico suficiente atención y concentración a lo que hago?, ¿En qué puedo superarme?).

Finalmente, también emerge de este análisis la escasa descripción que hacen los profesores en formación, de la proyección del aprendizaje orientada a comprender su utilidad. De hecho, en el 88% de las planificaciones no se contemplan definiciones en este sentido.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La planificación de aula es un instrumento técnico pedagógico donde el profesor ha de movilizar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza. Implica el diseño de un plan de trabajo que involucra los procesos y procedimientos para conocer a los alumnos y alumnas, el manejo del currículo de Educación Básica, la definición de situaciones de

aprendizaje desafiantes, que deben ser sistemáticamente evaluadas, así como la generación del ambiente de aprendizaje.

Desde el punto de vista de su estructura supone la definición de determinados propósitos, la opción por ciertos formatos de actividad y que suponen distintos niveles de complejidad. En cuanto a su intencionalidad, incorpora la atención a las interacciones entre profesores y estudiantes, las cuales envuelven decisiones referidas a averiguar lo que sabe el alumno, facilitar comprensión, responder a dificultades y reacciones de los alumnos, evaluar comprensión y manejar ritmos de la clase.

El análisis documental de las planificaciones de los profesionales en formación, refleja una determinada concepción del trabajo docente anclado preferentemente a parámetros de racionalidad técnica, lo cual queda reflejado por una planificación centrada en la estructura, y que desatiende aspectos relevantes de un proceso de enseñanza – aprendizaje que pretenda la centralidad en el estudiante, sus necesidades e intereses. Si bien es cierto, se observan avances en esa dirección, la práctica generalizada no logra despegar de la preocupación por la estructura.

Lo afirmado queda evidenciado en los diversos componentes de la planificación. En primer lugar, se observa un inicio de clase donde si bien es cierto se contemplan acciones referidas a presentación de objetivos, detección de conocimientos previos, motivación y normas de convivencia, estas no logran evidenciar un profesor con competencia para actuar como elaborador activo de sus materiales curriculares. En relación a los objetivos y su presentación, no se observa habilidad para explicitar mecanismos orientados a verificar la comprensión del objetivo propuesto lograda por todos sus estudiantes; la motivación tiende a quedar circunscrita al inicio de la clase, desaprovechando su potencialidad en los momentos de desarrollo y cierre; no se observa atención explícita a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes a los cuales atiende; la activación de

conocimientos previos reproduce la estructura pasiva de la clase tradicional, con preguntas reiterativas y que enfatizan la indagación de lo cognitivo; y el uso estereotipado de las norma como orden y control en aula. Emerge como desafío el avanzar a la articulación del aprendizaje y la apertura del diagnóstico a experiencias, actitudes y hábitos en relación al aprendizaje.

En segundo lugar, el desarrollo emerge como el momento que se define con mayor nitidez. Se listan actividades con facilidad, sin embargo, no siempre estas logran alinearse con los estilos de aprendizaje de todos los estudiantes, siendo este último un aspecto necesario de seguir fortaleciendo en la formación inicial. Asimismo, emerge el desafío explícito del monitoreo permanente al avance de los estudiantes y su vinculación con “sutiles” actividades e instrumentos de evaluación que se contemplan. Por otra parte, no se visualiza en estos planes de aula la asignación de tiempos que aseguren la regulación del tiempo en relación a las actividades diseñadas.

En esta etapa de las clases planificadas, los profesores no explicitan con claridad acciones tendientes a asegurar el mantenimiento de normas consistentes de convivencia en el aula, las que quedan reducidas al momento de inicio; tampoco la utilización de estrategias de enseñanza desafiantes para los alumnos, aunque si se observa una intención orientada a favorecer su significatividad; la rigurosidad conceptual del contenido tampoco es posible pesquisarlo, aunque sí en las actividades emerge la intención de hacerlas comprensibles para los alumnos.

En tercer lugar, el cierre emerge como el componente más débil en los procesos de planificación. Si bien es cierto se hace uso de la palabra retroalimentación, la descripción que de ella se hace, así como las preguntas que la respaldan, pone de manifiesto la escasa apropiación aun de dicho requerimiento. Más específicamente, las planificaciones permiten visualizar con distinta intensidad las acciones de verificación de lo aprendido, predomina el uso de preguntas de metacognición centrada en la comprobación de lo aprendido con la

intención de corregir errores, desatendiendo la atención explícita al uso de preguntas que indagan en el proceso experimentado.

Finalmente, se constata la presencia de un profesor en formación que resuelve uno de los requerimientos del trabajo docente como es la planificación, desde proyectores conceptuales todavía incipientes, lo cual refleja una planificación con rígida adherencia a reglas y planes, y que evidencian una percepción situacional reducida (Correa, Gervais y Rittershausen, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Gayou, J.L. (2009). Cómo hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós.
- Ausubel, D. (1983) Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México. Trillas.
- Azcárate, P. (1997). El diseño curricular en la formación didáctico matemática de los maestros. En Actas del II Simposio sobre el currículo en la formación de profesores en el área de didáctica de las matemáticas. (pp. 105-123). León: Universidad de León.
- Correa, E., Gervais, C., Rittershausen, S. (2008). Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales [Hacia una conceptualización de la situación de práctica: exploraciones internacionales]. Montreal: Editions du CRP.
- Davini, M. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Gimeno, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En Imbernón, F. (Coord). La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. (pp. 29-52). Barcelona: GRAO.
- Tallaferro, G y Dilia, C. (2006). La Formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. Educere. Revista Venezolana de Educación 33, 269-273.
- Feiman- Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach lessons from an exemplary support teacher. Journal of teacher Education, 52 (1), 17-30

Ferrer, G. (2006). Estándares en educación: implicancias para su aplicación en América Latina. Santiago: San Marino.

Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Ministerio de Educación de Chile. (2011). Estándares Orientadores para Egresados de Pedagogía Básica.

Ministerio de Educación de Chile. (2003). Marco para la Buena Enseñanza.

Ministerio de Educación (2016). Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana.

Murillo, J., Hernández, R., y Martínez, C., (2016) ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. Perfiles Educativos, XXXVIII (151), 55-70.

Zabala, A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: GRAO

http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-18975_programa.pdf